

ANÁLISE DE UMA UNIDADE DIDÁTICA DE UM LIVRO DE LÍNGUA INGLESA SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

ANALYSIS OF AN ENGLISH TEXTBOOK UNIT IN AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE OF LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

BORGES, Tatiana Diello
LAGO, Neuda Alves do

Resumo: Neste estudo, nosso objetivo geral foi verificar se há indícios de uma abordagem intercultural na unidade “*What did I do?*” do livro de nível intermediário *Reward*, a qual aborda mal-entendidos (ou erros) que podem acontecer nas interações entre pessoas de países distintos. Os propósitos específicos foram averiguar se a questão intercultural é tratada e, em caso positivo, de que forma, assim como observar se a unidade contribui para a formação de sensibilidade intercultural no discente. A análise realizada foi de cunho qualitativo. O referencial teórico foi ancorado nos construtos de língua, cultura e interculturalidade. A análise da unidade revelou que o aspecto intercultural faz-se presente e é abordado de três formas: (a) colocando os alunos em contato com situações internacionais de mal-entendidos provocados por diferenças culturais; (b) solicitando dos estudantes a explicitação de possíveis reações pessoais em situações de mal-entendidos; e, (c) elicitando experiências de mal-entendidos que, inevitavelmente, conduzirão a uma explicitação de pelo menos duas culturas distintas. A análise evidenciou ainda que a unidade tem potencial para promover a sensibilização, conscientização intercultural no aprendiz, dependendo da formação do professor. Os exercícios da unidade promovem o conhecimento das diferenças nas macro e micro-culturas, mas não necessariamente o respeito e a tolerância a essas, elementos que dependerão do professor para serem abordados. Deste modo, nos parece que, em um mundo cada vez mais multilíngue e multicultural há muito a se ganhar ao tratar do tema “abordagem intercultural” nos cursos de formação de professores de línguas.

Palavras-chave: Língua. Cultura. Interculturalidade. Abordagem intercultural. Formação de professor.

Abstract: In this study, our main goal was to examine whether there is evidence of an intercultural approach in the unit “*What did I do?*” from *Reward* (intermediate level), which focuses on misunderstandings (or mistakes) that may happen in interactions among people from different countries. The specific goals were: to establish whether the intercultural issue is addressed in the unit and, if so, in which ways, as well as to observe whether the unit contributes to the formation of intercultural sensitivity in students. The nature of the analysis was qualitative. The theoretical framework was anchored in the constructs of language, culture, and interculturality. The analysis of the unit revealed that the intercultural dimension is present and approached in three ways: (a) putting students in contact with international situations of misunderstandings caused by cultural differences; (b) asking the students the clarification of possible personal reactions in misunderstandings situations; and, (c) eliciting misunderstandings experiences that will inevitably lead to an explanation of at least two different cultures. The analysis also showed that the unit has the potential to promote intercultural awareness in the learner, depending on the teacher’s education. The exercises presented in the unit promote the knowledge of the differences in macro and micro-cultures, but not necessarily the respect and tolerance to these, elements that will depend on the teacher to be addressed. Thus, it seems that in

an increasingly multilingual and multicultural world there is much to be gained to address the issue ‘intercultural approach’ in education courses for language teachers.

Keywords: Language. Culture. Interculturality. Intercultural approach. Teacher education.

1 INTRODUÇÃO

A perspectiva intercultural no campo de ensino/aprendizagem de línguas tem se tornado um tema importante da educação moderna, o que, de acordo com Ho (2009, p. 63) representa “um avanço que reflete uma maior consciência da necessidade de preparar aprendizes de línguas para a comunicação intercultural em um mundo cada vez mais multicultural”. Nessa perspectiva, o foco está além de uma mera apresentação de informações culturais. Preza-se também, dentre outros aspectos, pelo “diálogo, pela facilitação e reflexão do aprendente diante da nova língua-cultura-meta” (BATISTA, 2010, p. 4) e fornecimento de “um conjunto de habilidades que permita que o aluno avalie criticamente os produtos da cultura-alvo e, quando pertinente, de sua própria cultura” (CORBETT, 2003, p. 13).

Uma das questões centrais relacionadas à abordagem intercultural refere-se ao fato de que nela a língua-cultura de origem do aprendiz também é legitimada, respeitada, valorizada. Como Corbett (2003, p. 15) enfatiza: “em um currículo explicitamente intercultural, a língua e a cultura de origem dos alunos serão valorizadas em sala de aula juntamente com a língua-alvo, a qual é, muitas vezes, envolvida por um glamour”. Kovalek (2013, p. 788), em consonância com o autor, assevera que “o aluno precisa ser sensibilizado a saber como agir (o que dizer, quando dizer e como dizer) em outra cultura, porém preservando a sua identidade nacional e respeitando a do outro”. Assim, de acordo com Risager (1998, p. 244), o ensino de línguas, sob uma perspectiva intercultural, “pode incluir comparações entre os países da língua-alvo e o dos alunos, estimulando, desta maneira, os aprendizes a desenvolverem uma atitude reflexiva em relação à cultura e civilização de seu próprio país”. Como é possível notar, portanto, “o elemento *intercultural* do ensino de segunda língua (L2), [ou estrangeira (LE)], também exige que professores e alunos fiquem atentos e respeitem a cultura e a língua de origem” (CORBETT, 2003, p. 4 - Grifo no original).

Conforme Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 10), é preciso ter em mente, assim, que a implementação de uma abordagem intercultural no ensino de línguas envolve, dentre outras questões,

auxiliar os alunos a adquirir uma consciência de si mesmos e de suas próprias culturas; prepará-los para a interação com pessoas de outras culturas; capacitá-los para compreender e aceitar indivíduos de outras

REVELLI v.10 n.2. Junho/2018. P 194 – 214. ISSN 1984 – 6576.
Dossiê Estudos de Linguagem e Interculturalidade.

culturas (que são pessoas com pontos de vista, valores e comportamentos distintos); e, ajudá-los a perceber que essa interação pode ser uma experiência enriquecedora.

Ainda, de acordo com os autores, busca-se, nessa abordagem, desenvolver, além da competência linguística, a competência comunicativa intercultural (CCI), a qual se refere “à capacidade de os alunos (a) assegurarem um entendimento compartilhado por indivíduos de diferentes identidades sociais e (b) interagirem com as pessoas como seres humanos complexos com múltiplas identidades e sua própria individualidade” (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 10). Resumidamente, conforme estes teóricos, a CCI implica na

habilidade de estabelecer relações entre a cultura de origem e a estrangeira; sensibilidade cultural e habilidade de identificar e utilizar uma variedade de estratégias para o contato com outras culturas; capacidade de cumprir o papel de intermediário cultural entre a própria cultura e a do outro e lidar eficazmente com mal-entendidos interculturais e situações de conflito; e, habilidade de superar relações estereotipadas (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 40).

Corbett (2003), em consonância com os autores, afirma, assim, que o objetivo final de uma abordagem intercultural para o ensino de línguas é o desenvolvimento de uma CCI. Semelhantemente, para o autor, essa competência

inclui a habilidade de compreender a língua e o comportamento da comunidade-alvo e explicá-los para os membros da comunidade de origem - e vice-versa. Em outras palavras, [ela capacita] os alunos para serem ‘diplomatas’, capazes de ver culturas diferentes a partir de uma perspectiva de entendimento de alguém bem informado (CORBETT, 2003, p. 2).

Definição também compartilhada por Risager (1998), Kramsch (2013) e Rodrigues (2013), por exemplo, que entendem que a CCI possibilita que os alunos atuem como mediadores entre diversas culturas em um mundo globalizado. Aguilar (2007), por sua vez, em conformidade com os autores acima mencionados, acrescenta que se faz imprescindível, portanto, que aspectos diretamente relacionados à CCI sejam contemplados pelos professores em suas práticas pedagógicas a fim de que, de fato, os alunos a obtenham. Dentre eles, a autora destaca:

o desenvolvimento de atitudes de abertura e tolerância em relação a outros povos e culturas e a promoção (a) da capacidade de lidar com situações de contato intercultural, (b) da reflexão sobre as diferenças culturais e (c) de uma maior compreensão da própria cultura dos aprendizes (AGUILAR, 2007, p. 68).

É relevante mencionar ainda a respeito da abordagem intercultural no ensino/aprendizagem de línguas que diversos pesquisadores dessa área têm enfatizado a

importância de se considerar os aprendizes como falantes interculturais ao invés de “falantes nativos imperfeitos”, “falantes semelhantes a nativos” ou ainda “falantes quase nativos” (BYRAM; FLEMING, 1998; KRAMSCH, 1993; 1998; 2013; RISAGER, 1998, 2006; BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002; CORBETT, 2003; AGUILAR, 2007; SOLER; JORDÀ, 2007; GOULART; LAGO; FERREIRA, 2012; PORCELLATO, 2013; RODRIGUES, 2013). A noção de falante intercultural surge em oposição ao mito da natividade, do falante nativo, no qual se supervaloriza esse falante como ideal e, conseqüentemente, o modelo a ser empregado no contexto de ensino/aprendizagem de línguas, L2/LE. Como Soler e Jordà (2007, p. 1) salientam: “em um mundo multilíngue em que os alunos podem pertencer a mais de uma comunidade de fala, seu principal objetivo não é se tornar, [por exemplo], um falante nativo de inglês, mas usar esta língua como uma ferramenta para a interação entre muitas outras línguas e culturas”. O falante intercultural, conforme Kramsch (1998), não é reproduzidor do falante nativo, mas produtor da língua sob estudo, agente, autônomo, com voz própria, mantenedor de sua identidade, cultura e beneficia-se ao máximo da língua-cultura da L2/LE. Daí, a importância, como defendem Goulart, Lago e Ferreira (2012, p. 5), de os professores de línguas procurarem em suas práticas pedagógicas tornar seus “aprendizes falantes interculturais que respeitam as variedades culturais e linguísticas e saibam valorizar as próprias, não abrindo mão de seus comportamentos e valores para imitar o de outrem”.

Levando em consideração o que foi ressaltado por Batista (2010, p. 2) de que um livro didático “possui potencial para a difusão do idioma de modo a conscientizar os aprendentes culturalmente e interculturalmente”, o objetivo geral deste trabalho foi verificar se há indícios de uma abordagem intercultural em uma unidade didática de um livro de língua inglesa de nível intermediário. Os específicos, por sua vez, foram: (1) averiguar se a questão intercultural é tratada na unidade e, em caso positivo, de que forma e (2) observar se a unidade contribui para a formação de sensibilidade intercultural no discente.

Organizamos esse trabalho em quatro partes. Na primeira, apresentamos o referencial teórico, no qual tratamos dos conceitos de língua, cultura e interculturalidade. Na segunda seção, apresentamos a unidade e o livro escolhidos. Na terceira parte, expomos a análise da unidade realizada. Por fim, trazemos algumas considerações finais do trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como mencionado, nesta seção discorreremos sobre as concepções de língua, cultura e interculturalidade.

Língua

Conforme o paradigma estruturalista, o qual foi extensamente propagado no início do século XX e frequentemente citado como proveniente do trabalho de Saussure (TORTATO, 2010; NORTON; TOOHEY, 2011), a língua é concebida, em linhas gerais, como “um sistema fixo de normas e regras” (TORTATO, 2010, p. 6); “um sistema formal por meio do qual os significados são transmitidos” (BLOMMAERT, 2012, p. 60); “um produto pronto, acabado, com regras a serem seguidas e modelos copiados” (GOULART; LAGO; FERREIRA, 2012, p. 3); “um conjunto de formas idealizadas, independente de seus falantes” (NORTON; TOOHEY, 2011, p. 416); algo estável, imutável, neutro, límpido, “como se fosse uma entidade que existisse independente do uso e do contexto sociocultural” (TORTATO, 2010, p. 36); “uma superestrutura, um sistema de regras independente de tempo, espaço ou contexto e que pode ser aprendido a partir de atividades descontextualizadas e não relacionadas à realidade dos usuários” (RODRIGUES, 2013, p. 181). Esta concepção estruturalista de língua ainda exerce influência em seu estudo/ensino (KRAMSCH, 1996, 2009; TORTATO, 2010; ORENHA-OTTAIANO et al., 2013). Como Kramsch (1996, p. 6 - Grifos nossos) destaca: “A língua continua a ser ensinada como um *sistema fixo de estruturas formais [...]*, um *conduto neutro para a transmissão de conhecimento*”. A mesma autora, no ano de 2009, em seu livro intitulado “O Sujeito Multilíngue”, assevera novamente que a língua tem sido ensinada e estudada, principalmente, como “uma *ferramenta transparente e neutra* para a elaboração do pensamento, comunicação interpessoal e interação social” (KRAMSCH, 2009, p. 2 - Grifos nossos), além de verificar que ela também vem sendo estudada separadamente das questões afetivas e simbólicas.

Nas teorias pós-estruturalistas, por outro lado, propostas por muitos teóricos, mas, especialmente, por Bakhtin, a língua, em breves palavras, é entendida como “enunciados situados em que os falantes, em diálogo com os outros, se esforçam para criar significados”

(NORTON; TOOHEY, 2011, p. 416). Nesta perspectiva, portanto, língua é dependente do falante, do contexto; dinâmica, fluida, complexa; construída socialmente; possui significado simbólico; engloba a identidade (PIERCE, 1995; CORBETT, 2003; RISAGER, 2006, 2010; MAKONI; PENNYCOOK, 2007; PENNYCOOK, 2007; REES, 2008; ORTIZ, 2008; BAKER, 2009; KRAMSCH, 2009; BLOMMAERT, 2012; GOULART; LAGO; FERREIRA, 2012).

Tendo como referência o paradigma pós-estruturalista, alguns estudiosos da área de educação de línguas, L2/LE, têm conceituado língua conforme essa perspectiva. Para Pierce (1995), por exemplo, *língua não existe em um espaço vazio*. Deste modo, deve ser compreendida *inserida em um contexto social* e não apenas como um sistema de estruturas sem significados sociais, históricos. Entendimento também compartilhado por Rodrigues (2013, p. 181 - Grifos nossos) ao afirmar que a língua é “*integrada a um contexto no qual elementos interculturais e os participantes devem ser considerados*”. Ainda, de acordo com Pierce (1995, p. 13 - Grifos nossos), a “língua não é concebida como um *meio neutro de comunicação*, mas é entendida com referência ao seu *significado social*”. Semelhantemente, Rees (2008, p. 15 - Grifos nossos) assevera que língua não se configura como “um *instrumento neutro de comunicação*”, pois “ao estudar uma outra língua, aprendem-se outras maneiras de compreender o mundo”. Conforme a autora também, língua “*não é hermética nem estática*, uma vez que no seu movimento de significação ela se abre para novos horizontes” (REES, 2008, p. 13-14 - Grifos nossos). Assim, é possível perceber que, para a estudiosa, língua é entendida como *dinâmica, fluida*. Corbett (2003), por sua vez, entende que a língua, além de representar um meio de comunicação de informação, que, como vimos, não é neutro, incorpora também *funções sociais*, as quais envolvem os falantes, o contexto, as relações de poder. Assim, para o autor, é importante considerar, além do aspecto comunicativo da língua, “a forma como ela é usada pelos falantes e escritores para negociar seus lugares em grupos sociais e hierarquias. Os modos que as negociações se desenvolvem variam de comunidade para comunidade” (CORBETT, 2003, p. 2). Ainda, para o teórico, língua significa “afirmação, negociação, construção e manutenção das identidades individuais e de grupo” (CORBETT, 2003, p. 20). Kramsch (2009, p. 2 - Grifos nossos), por seu turno, igualmente entende que a língua não se configura apenas como “uma ferramenta para o pensamento e a expressão e comunicação de informações”, mas, essencialmente, “um *sistema simbólico* que constrói a própria realidade a que se refere e afeta, assim, a relação entre os

falantes e a realidade como eles a percebem”. A língua, assim, enquanto um sistema simbólico, de acordo com a autora, provoca respostas subjetivas em seus falantes, dentre elas: emoções, memórias, fantasias, projeções, identificações. Desse modo, em função de não se tratar somente de um código, mas também de um sistema que produz significado, é importante examinar cuidadosamente as experiências vividas pelos diversos usuários da língua. Como os depoimentos dos participantes do estudo de Kramsch (2009, p. 4), aprendizes de LEs, demonstram muito bem, língua, para eles, não significa

apenas um construto formal imotivado [...], uma aglomeração de significados codificados que são assimilados intelectualmente, internalizados cognitivamente, e, posteriormente, aplicados em contextos sociais, mas, sim, o meio potencial para a expressão de suas aspirações mais íntimas, percepções e conflitos.

Nesse trabalho, em consonância com os autores mencionados, também entendemos língua sob uma óptica pós-estruturalista. Assim, língua significa mais do que um sistema fixo de regras empregado para a transferência de informações. Por meio dela, identidades são construídas e mantidas, normas sociais de crenças, atitudes e valores são estabelecidos e negociados. Destarte, a língua não existe em um vácuo, isolada de um contexto e seus falantes. Ela é ‘viva’, se move, alastra, flui, transforma e, portanto, muito complexa de se estudar/ensinar. Resumidamente, é possível afirmar, portanto, que língua, em nosso entendimento, *não é* neutra, transparente, linear, homogênea, uniforme, fixa, harmoniosa, cristalizada, hermética, a-histórica, sem conflitos, objeto/material, quantificável, autônoma. *Mas, sim:* construída social e politicamente, com significado simbólico, emblemático, dependente do falante, do contexto situado, envolve a identidade, a cultura, a sociedade e o gênero dos indivíduos, imaginada, ambivalente, imprecisa, dinâmica, fluida, híbrida, heterogênea, complexa, espaço de organização social, poder e percepções individuais (PIERCE, 1995; GUMPERZ, 2001; HINNENKAMP, 2001; KNOBLAUCH, 2001; PAVLENKO, 2001; CORBETT, 2003; RISAGER, 2006, 2010; MAKONI; PENNYCOOK, 2007; PAVLENKO; NORTON, 2007; PENNYCOOK, 2007; ORTIZ, 2008; REES, 2008; BAKER, 2009; KRAMSCH, 1996, 2009; RISAGER, 2010; TORTATO, 2010; NORTON; TOOHEY, 2011; BLOMMAERT, 2012; GOULART; LAGO; FERREIRA, 2012; MOREIRA; FIGUEREDO, 2012; ORENHA-OTTAIANO et al., 2013; RODRIGUES, 2013).

Cultura

Conceituar cultura não se configura uma tarefa fácil por se tratar de um construto complexo e multidimensional (CHAO, 2013). Grosso modo, existem duas perspectivas diferentes de se entender cultura (e seu ensino): modernista e pós-modernista (KRAMSCH, 2013)¹.

Na visão modernista, cultura era referida, até a década de 70, em termos de ciência, filosofia, literatura ou artes. Esta noção elitista (KNOBLAUCH, 2001), também chamada de cultura com c maiúsculo (*'big C' culture*), por “ter sido fundamental na construção do Estado-nação no século XIX, foi promovida pelo Estado e suas instituições (escolas, universidades) como patrimônio nacional” (KRAMSCH, 2013, p. 65). Contudo, a partir dos anos 80, essa concepção dá lugar² a um conceito de cultura com c minúsculo (*'little c' culture*), no qual a vida cotidiana se torna o foco (KRAMSCH, 2013). No campo da Sociologia, por exemplo, conforme Knoblauch (2001), com a ‘descoberta’ da vida corriqueira, questões como prostituição, moda ou refeições passam a ser consideradas como fenômenos culturais. Na área de ensino/aprendizagem de línguas, por sua vez, Kramsch (2013, p. 66) explica que o conceito de cultura com c minúsculo “inclui os costumes, valores, crenças e as formas de comportamento, fala, alimentação e habitação dos falantes nativos”. Assim, de acordo com a autora, a fim de se estudar essas questões, a equação ‘uma língua, uma cultura’ é preservada.

A concepção de que uma língua corresponde a uma cultura é característica dessa perspectiva modernista, em que cultura era definida “como associação a uma comunidade nacional com uma história, língua padrão e imaginários comuns. [...] a noção de cultura era vista como arraigada na nação e suas instituições” (KRAMSCH, 2011, p. 355). Entretanto, teorias críticas de cultura rejeitam como simplista essa equação (BAKER, 2009). No caso da língua inglesa, por exemplo, enquanto *língua franca*, ou seja, uma “língua que deixou de servir apenas para a comunicação entre/com falantes nativos daquele idioma, mas serve como um código linguístico de comunicação global” (GOULART; LAGO; FERREIRA, 2012, p. 2), associá-la diretamente a apenas um ou dois países, predominantemente, os Estados Unidos e a Inglaterra, não se sustenta mais. Assim, conforme Baker (2009, p. 568), “o inglês não pode mais ser considerado como propriedade de uma cultura ou comunidade”.

¹ Conforme a autora, essas duas perspectivas existem simultaneamente, na atualidade, tanto na teoria quanto na prática no campo de ensino/aprendizagem de línguas.

² Kramsch (2013, p. 65) ressalta que “o prestígio da cultura com c maiúsculo permanece [...] como ícone cultural de distinção simbólica”.

Faz-se necessário, portanto, “ampliar e diversificar concepções tradicionais de cultura para além das fronteiras de nações” (KRAMSCH, 1996, p. 6), enfraquecendo, assim, “a vinculação tradicional existente entre cultura e nação” (PALFREYMAN, 2003, p. 11). Um exemplo de que o conceito de cultura não deve ser necessariamente relacionado às nacionalidades é apresentado por Corbett (2003) ao citar o caso da cultura britânica. Conforme o autor, essa cultura não é formada apenas por culturas relacionadas à Inglaterra, Irlanda, Escócia e País de Gales, “mas por comunidades caracterizadas por uma gama de fatores, que incluem idade, gênero, classe social, etnicidade e até mesmo atividades de lazer. [É possível, assim], falar sobre a ‘cultura do País de Gales’, mas também sobre a ‘cultura juvenil’, dos fãs de futebol, de ópera” (CORBETT, 2003, p. 19).

As teorias pós-modernistas, por conseguinte, não concebem cultura como uma entidade estática, homogênea, única, uniforme. Ao contrário, a entendem como dinâmica, heterogênea, fluida, complexa (CORBETT, 2003; KACHRU, 2008; BAKER, 2009; GOULART; LAGO; FERREIRA, 2012; MOREIRA; FIGUEREDO, 2012). Cultura, assim, se configura como: “recursos liminares, emergentes que estão em um *constante estado de fluidez e fluxo* entre as referências locais e globais, criando novas práticas e formas em cada instância de comunicação intercultural” (BAKER, 2009, p. 568 - Grifos nossos); *fluxo complexo e global*, uma vez que “as *práticas culturais se movem, propagam e modificam*” (RISAGER, 2006, p. 2 - Grifos nossos); “*interfere[ntes]* umas nas outras e *mutáveis* ao longo dos anos, dependendo da intensidade que desempenham umas nas outras e da exposição que sofrem” (MOREIRA; FIGUEREDO, 2012, p. 148 - Grifos nossos).

Ainda em relação à visão pós-modernista, faz-se importante mencionar que, de acordo com Kramsch (2011, 2013), o conceito de cultura vem sendo cada vez mais compreendido como *discurso e construção de significados*. Como explica a autora, cultura, nos dias atuais, tem sido referida em termos de “subjetividade, afetividade, historicidade e construída e mantida [...] pelos vários discursos [dinâmicos, complexos, negociados] que dão sentido/significado às vidas [dos indivíduos]” (KRAMSCH, 2011, p. 356). No campo da Linguística Aplicada, por exemplo, segundo a autora, os pesquisadores têm, assim, estudado o discurso - “como algo que oferece várias maneiras de fazer sentido por meio de diversos sistemas simbólicos” (KRAMSCH, 2011, p. 356) - para compreenderem a comunicação entre pessoas, culturas. Para Kramsch (2013, p. 68), portanto, cultura enquanto discurso deve ser vista “como um processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído de várias maneiras

por indivíduos envolvidos em conflitos por significado simbólico e domínio das subjetividades e interpretações da história”.

No presente trabalho, o conceito de cultura é entendido em consonância com a concepção pós-modernista. Assim, não concebemos cultura como necessariamente relacionada ao território de uma nação e sua história, como se fosse algo fixo, isolado, um produto pronto e acabado. Também não entendemos cultura como homogênea, neutra, uniforme, única, monolítica. Compreendemos, portanto, que cultura é dinâmica, híbrida, heterogênea, fluida, negociada, complexa, construída, arbitrária, imaginada, multifacetada, plural, processo, que evolui à medida que os membros que pertencem ao contexto cultural evoluem, e que se adapta constantemente às necessidades locais, influências globais e exigências da comunicação humana (KRAMSCH, 1996, 2011, 2013; GUMPERZ, 2001; KNOBLAUCH, 2001; CORBETT, 2003; RISAGER, 2006; KACHRU, 2008; BAKER, 2009; HOLLIDAY, A.; ABOSHIBA, P., 2009; LIMA, 2010; TORTATO, 2010; GOULART; LAGO; FERREIRA, 2012; MOREIRA; FIGUEREDO, 2012; PORCELLATO, 2013).

Interculturalidade

Conforme Risager (2010), a partir da década de 80 e, em especial, na de 90, do século XX, como resultado da crescente internacionalização e globalização, percebe-se que a noção de interculturalidade (assim como as de pós-modernismo, transnacionalidade e transculturalidade) torna-se notória.

Em linhas gerais, interculturalidade, de acordo com Aguilar (2007, p. 65), pode ser entendida como “a relação/interação entre culturas”. Kovalek (2013, p. 784), em consonância com a autora, acrescenta que “a interculturalidade envolve a relação entre língua-cultura-interação, que faz parte dos processos constitutivos dos interlocutores - do eu (cultura de origem) e do outro (cultura-alvo)”. Assim, pondera a autora,

o processo de interação com a língua-cultura do outro deve ser feito de maneira cuidadosa, a fim de que não ocorra a sobrevalorização de uma cultura em detrimento da outra. Portanto, a relação entre culturas deve ser mantida por igual, ou seja, o [indivíduo] ao preocupar-se com a identidade cultural do outro não deve deixar de considerar a própria (KOVALEK, 2013, p. 784).

Para Lima (2010, p. 49) interculturalidade também diz respeito a uma “busca da sensibilidade cultural e da capacidade de compreender a própria cultura e a cultura do outro,

no intuito de melhorar as relações entre os diferentes modos de pensar e agir presentes no mundo globalizado e cada dia mais integrado”.

Semelhantemente, Čok (2010, p. 3-4) afirma que “os pontos de partida para a interculturalidade são entender e conhecer o outro, além de conhecer a si mesmo” e destaca que nesse processo de conhecimento “aprimorar, com tolerância, a habilidade de comparar os próprios valores com os dos outros, desconsiderando o egoísmo, ampliando identificações e familiarizando-se com a diversidade, aceitando as diferenças” são condições básicas. A interculturalidade, assim, de acordo com Padilha (2004, p. 14), pode contribuir para “superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao ‘outro’ (elemento fundamental nesse construto - JANZEN, 2002), construindo uma disponibilidade positiva da pluralidade social e cultural”.

Moreira e Figueredo (2012, p. 165), por sua vez, afirmam que entendem por interculturalidade “tanto o encontro de duas culturas ou duas línguas que perpassam as fronteiras políticas de diferentes nações, quanto a comunicação entre pessoas com diferentes marcadores identitários - gênero, raça, classes sociais, sexualidade, nacionalidade e outros”.

Neste estudo, compartilhando do posicionamento dos autores referidos, também compreendemos interculturalidade como relação/interação entre línguas/culturas - lembrando que “culturas”, como vimos, não se referem necessariamente às nações. Outra questão relacionada a esse construto que se faz imprescindível mencionar é que ele deve ser entendido também em termos de microculturas, as quais são distinguidas por uma variedade de aspectos, dentre eles, faixa etária, sexo, grupo social, etnia (CORBETT, 2003). Assim, as microculturas podem ser regionais, familiares, religiosas, profissionais, escolares, etárias, de admiradores de esporte, música clássica, dentre inúmeras outras. Tendo em mente o contexto de sala de aula, por exemplo, é importante compreender que tanto o professor quanto o aluno possuem suas microculturas e que elas devem ser consideradas nessa relação de ensino/aprendizagem.

Em suma, podemos afirmar, portanto, que interculturalidade, a nosso ver, significa (a) saber transitar por dois mundos/culturas/dimensões permeados por duas línguas, em que existem conflitos; (b) ter sensibilidade em relação a si e ao outro e saber deslocar-se nas duas dimensões: a sua língua/cultura e a do outro; e, (c) transformar-se, ressignificar-se, reconstruir-se. Importante ressaltar que os conflitos são salutares e que é preciso saber lidar com eles em encontros culturais, seja em culturas distintas ou na própria.

3 O livro e a unidade

Nesse trabalho realizamos uma análise de cunho qualitativo da unidade intitulada “*What did I do?*” do livro *Reward* (nível intermediário). Escolhemos esse livro e unidade por considerarmos que apresentam um terreno fértil para a discussão do tema interculturalidade no campo de ensino e aprendizagem de línguas. Conforme é apresentado no início da série, “[o]s contextos interculturais de *Reward* fornecem informações geradoras e estimulam a discussão, tornando a aprendizagem interessante e relevante para o mundo de hoje”.

O livro em questão, de autoria de Simon Greenall, publicado pela editora Macmillan Heinemann, é composto por 40 unidades, nas quais as quatro habilidades são trabalhadas, com metodologia comunicativa. Cada unidade é dividida em cinco seções, a saber: *Reading and Vocabulary*, *Listening*, *Grammar*, *Sounds* e *Speaking*. Há cada cinco unidades é realizado um *Progress Check*. Ao final do livro constam as seguintes partes: *Communication Activities* (realizadas em pares, provêem uma prática expandida de alguns tópicos tratados nas unidades), *Grammar Review*, *Irregular Verbs* (lista), *Pronunciation Guide* e *Tapescripts* das atividades de compreensão auditiva.

A unidade analisada aborda nas seções de Leitura e Vocabulário e Compreensão e Produção oral (*Listening* e *Speaking*) a questão dos mal-entendidos (ou erros) que podem acontecer nas interações entre pessoas de países distintos, provendo a oportunidade para comparação com a cultura de origem dos alunos. Na parte destinada à Gramática os pontos tratados são: verbos que podem ter dois objetos e expressões utilizadas para reclamar, se desculpar, responder a pedidos de desculpas e fazer solicitações em inglês. Por fim, na seção de Pronúncia (*Sounds*) é praticada a entonação correta que deve ser empregada ao reclamar e desculpar-se em língua inglesa.

4 Análise da unidade

Nesta seção apresentamos nossa análise da unidade “*What did I do?*”, na qual o objetivo geral foi verificar se há indícios de uma abordagem intercultural.

A seção de Leitura e Vocabulário (*Reading and Vocabulary*) é composta por um texto em que cinco pessoas de diferentes países (China, Escócia, Japão, Espanha e Líbano) relatam algumas situações em que ocorreram mal-entendidos (ou cometeram erros) quando de sua estada na Inglaterra, Alemanha e nos Estados Unidos. As situações (GREENALL, 1998, p. 22) são:

1. Lu (China): ao estudar em uma universidade na Inglaterra foi convidada, assim como outros colegas, por sua professora de inglês para jantar em sua casa. Ela relata que não queria cometer erros como, por exemplo, exceder-se no horário de permanência. Assim, quando a professora ofereceu ao grupo uma bebida antes da refeição, ela agradeceu o convite para jantarem em sua casa e perguntou quando poderiam ir embora. A professora riu e disse: Então, você mal pode esperar para ir embora?

2. Douglas (Escócia): ao viajar para a Alemanha, pela primeira vez, recebeu um convite para visitar sua cliente mais importante em sua casa. Ele, então, decidiu levar para ela um belo buquê de doze rosas vermelhas e para seu marido uma garrafa de vinho. Ao entregar as flores, Douglas conta que sua cliente parecia envergonhada.

3. Kenji (Japão): um colega britânico o convidou para sair, junto com outros amigos, depois do trabalho. Eles foram a um bar e seu colega lhe pagou uma cerveja e sugeriu que jantassem. Ao término da refeição, Kenji relata que ficou surpreso ao ver que todos retiraram suas carteiras dos bolsos para pagar a conta e seu colega também esperava que ele fizesse o mesmo. Para Kenji, quem deveria pagar sua conta era seu amigo, uma vez que ele o convidou.

4. Carlos (Espanha): dentro de um ônibus em Bristol (Inglaterra) viu uma idosa entrando. O ônibus estava lotado, sem assentos disponíveis. Um homem de meia-idade perguntou, em um tom de voz alto, se ele poderia ceder seu lugar para a senhora. Carlos relata que pensou: “Por que ele não lhe deu o seu lugar?”.

5. Hana (Líbano): recém-chegada nos Estados Unidos, sem amigos, conta que ficou contente ao conhecer uma americana muito agradável na cafeteria da universidade. Conversaram muito, a americana lhe contou sua história de vida, mostrou fotos da família e deixou seu endereço. Alguns dias depois, Hana diz que viu sua colega americana, mas que, embora ela tenha sorrido e cumprimentado-a amigavelmente, se sentou com outros amigos. Ela diz que ficou muito magoada com a situação e se perguntou: “Ela esperava que eu ligasse para ela?”. Hana conta que precisa de um convite para fazer esse tipo de coisa.

No primeiro exercício dessa seção, com a frase introdutória “*quando estamos com pessoas de diferentes países, às vezes, ocorrem mal-entendidos ou erros*”, os alunos devem ler os cinco relatos e detectar os mal-entendidos específicos. No segundo, em pares, eles discutem se as situações apresentadas causariam um mal-entendido ou erro em seu país.

Esses exercícios claramente contextualizam a unidade em um ambiente intercultural, na medida em que, para respondê-los, o aluno precisa estabelecer a comparação entre: (1) os

limites das relações acadêmicas entre corpo docente e discente, (2) as expectativas culturais acerca das socializações nas relações comerciais, (3) as formas de socialização na sua cultura e nas outras, (4) a cortesia culturalmente esperada no transporte público e (5) os procedimentos coletivamente aceitos após travarem-se os primeiros contatos numa relação de amizade. A primeira questão, ao propor que o aluno identifique os mal-entendidos nas situações relatadas, leva-o à compreensão de aspectos interculturais. A segunda nitidamente evoca a compreensão/percepção da cultura nacional de origem, ao solicitar dos estudantes uma discussão em que deveriam avaliar se essas mesmas situações levariam a um mal-entendido ou erro no seu contexto local, o que se enquadra na sugestão de Aguilar (2007), de que os livros didáticos contemplem questões relacionadas à própria cultura do aluno. A localização desses dois exercícios no começo da unidade provê um enquadramento temático nas relações interculturais.

Na parte da unidade que trabalha a Compreensão Oral (*Listening*), o segundo exercício solicita que os alunos, em pares, após terem ouvido a explanação de cada mal-entendido na primeira atividade dessa seção, tentem se lembrar em detalhes da explicação dada aos mal-entendidos e conversem sobre a seguinte questão: “*Há alguma coisa que te surpreendeu?*”.

Essa atividade permite que o aluno faça uma reflexão sobre os episódios narrados, verificando se algumas das ações se apresentam como estranhas para ele, ou muito estranhas. Esta graduação de afastamento do modelo de interação apresentado exige do estudante um refletir sobre sua cultura de origem. Alguns dos mal-entendidos serão diferentes, mas mais toleráveis para o aluno. Outros podem ser impraticáveis. Essa reflexão faz com que ele conheça melhor o outro e a si mesmo.

Na seção de Gramática - que foca também em expressões utilizadas para reclamar, se desculpar, responder a pedidos de desculpas e fazer solicitações em inglês -, o exercício 3 solicita do estudante que ele escreva frases descrevendo o que fala nas seguintes situações (GREENALL, 1998, p. 23): 1. Alguém está fumando muito; 2. Você esqueceu sua carteira; 3. O volume da televisão na casa do vizinho está muito alto; 4. Seu amigo está dirigindo muito rápido; 5. Seu relógio novo não funciona; e, 6. Você está atrasado para um jantar.

Embora esse exercício seja de prática gramatical, quando se pede do aluno frases descritivas do que ele diz em situações delicadas como em 1, 3, 4 e 6, que requerem tato, é possível perceber uma evocação da cultural local, na medida em que o aluno é representante

da cultura em que se insere. Se o professor expandir o exercício para contemplar o que é convencionalizado/considerado educado na “sociedade brasileira”, ou “goiana”, pode haver um aprofundamento nesse quesito da sensibilidade intercultural. Como vimos, um dos aspectos mais intimamente relacionados à sensibilidade cultural, ou nas palavras de Aguilar (2007), à ‘competência comunicativa intercultural’, é exatamente essa ampliação de consciência que os alunos terão na compreensão da sua própria cultura, a qual, a nosso ver, é contemplada nesse exercício.

A parte da unidade destinada à Prática Oral (*Speaking*) possui dois exercícios. No primeiro, os alunos, em pares, discutem a seguinte questão: “*O que você faz se ocorre um mal-entendido ou percebe que cometeu um erro?*”. São apresentadas algumas possibilidades para engatilhar a conversação (GREENALL, 1998, p. 23): 1. Desculpa-se imediatamente; 2. Oferece uma desculpa; 3. Fica envergonhado; 4. Certifica-se de não fazê-lo novamente; 5. Espera que as pessoas o perdoem; 6. Culpa outra pessoa; 7. Muda de assunto; 8. Não diz nada; e, 9. Explica que faz as coisas de forma diferente em seu país.

Embora o enunciado da questão apenas personalize as possibilidades de reação pessoal a um mal-entendido/erro, o último item leva a entender que o contexto requerido pela atividade é de relações internacionais/interculturais. Se lermos as nove possibilidades de reação a um mal-entendido, com exceção da última, pode-se depreender que existe também um potencial na atividade para o desenvolvimento da compreensão da cultura local. O último item remete à comparação intercultural. Nota-se, assim, uma abertura para a conscientização e possível valorização da cultura de origem do aluno, assim como a tolerância à cultura do outro. A riqueza da exploração do tema dependerá da consciência intercultural do professor e da sua formação em interculturalidade.

O brasileiro, de forma geral, ao estabelecer comparação com as culturas anglo-falantes, tende a se colocar em um patamar inferior. No que tange à compreensão da cultura de origem do aluno, é comum ver aprendizes, no Brasil, comparando anglo-falantes e brasileiros, enaltecendo a polidez daqueles e denegrindo a imagem destes por não utilizarem os mesmos modalizadores verbais. O professor sensível interculturalmente chamará a atenção para o fato de que a nossa polidez se efetua na entonação, nem sempre na inserção de verbos modais. Da mesma forma, um professor de origem espanhola ensinando a língua inglesa poderia, como pontuado por Cenoz (2007), chamar a atenção para o fato de que, em espanhol,

o diminutivo é empregado para amenizar o uso do imperativo em solicitações, o que não significa falta de polidez.

O segundo exercício de *Speaking*, por sua vez, solicita que os alunos conversem sobre situações que vivenciaram em que houve um mal-entendido/erro e depois respondam à pergunta: “*Vocês acham que ele teve uma grande importância?*”. Aqui, não há alternativas a serem escolhidas, permitindo aos alunos a liberdade de inclusão de qualquer episódio ocorrido em sua experiência.

Esse exercício provavelmente obterá, no aluno brasileiro, a discussão de mal-entendidos locais, visto que apenas uma parcela pequena tem experiências internacionais, especialmente nas classes sociais menos favorecidas. Neste caso específico faz-se notória a concepção de interculturalidade como micro-culturas (estaduais, municipais, familiares, etc.), conforme apontado por Corbett (2003).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, buscamos verificar se há indícios de uma abordagem intercultural na unidade 10 do livro *Reward* (nível intermediário). Por meio da análise realizada observamos que (1) a questão intercultural é tratada e (2) a unidade pode contribuir para a formação de sensibilidade intercultural no discente, dependendo da formação do professor.

Em relação ao aspecto intercultural, foi possível perceber que ele está presente na unidade e é abordado de três formas: (a) colocando os alunos em contato com situações internacionais de mal-entendidos provocados por diferenças culturais; (b) solicitando dos estudantes a explicitação de possíveis reações pessoais em situações de mal-entendidos; e, (c) elicitando experiências de mal-entendidos que, inevitavelmente, conduzirão a uma explicitação de pelo menos duas culturas distintas.

No que diz respeito à possível contribuição da unidade para a formação de sensibilidade intercultural no discente, pudemos notar que ela tem potencial para promover essa sensibilização, conscientização no aprendiz, dependendo da formação do docente. Como vimos, por um lado, o elemento “promoção de percepção de diferenças culturais”, um dos aspectos diretamente relacionados à competência comunicativa intercultural na sala de aula de L2/LE (AGUILAR, 2007), aparece fortemente na unidade na medida em que os alunos, por exemplo, ao se expressarem sobre ações particulares em situações de mal-entendidos (exercício 1 da seção de *Speaking*) ou relatarem essas situações já vividas (atividade 2 de

Speaking), faz-se mister a explicitação das diferenças nas macro ou micro-culturas. Por outro lado, os elementos “atitude de tolerância e abertura para a cultura alheia” (AGUILAR, 2007) e “valorização/respeito à cultura local, de origem” (CORBETT, 2003) dependerão do professor para serem abordados.

Os exercícios da unidade sob análise promovem o conhecimento das diferenças nas macro e micro-culturas, mas não necessariamente o respeito/tolerância a essas. Daí, em nosso entendimento, a importância de os cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, do século XXI introduzirem em suas aulas a questão da interculturalidade no campo de ensino/aprendizagem de línguas. O professor com conhecimento acerca da abordagem intercultural (a) procura “encorajar seus alunos a serem tolerantes, estimular a empatia, bem como a cooperação, e construir uma compreensão de valores culturais”, (b) auxilia “os aprendizes a perceberem as conexões entre suas próprias culturas e as dos outros e desperta a curiosidade deles sobre diferenças [culturais]” (AGUILAR, 2007, p. 69), (c) “respeita e valoriza a língua e a cultura de origem” e (d) entende que seus alunos devem atuar como “diplomatas, mediadores entre diferentes grupos sociais que utilizam diferentes línguas e variedades linguísticas (CORBETT, 2003, p. 2, 4, 15).

Assim, nos parece que, em um mundo cada vez mais multilíngue e multicultural, que requer dos cidadãos condutas diplomáticas, mediadoras, respeitosas tanto em relação à língua/cultura-alvo quanto à de origem, há muito a se ganhar ao tratar do tema “abordagem intercultural” nos cursos de formação de professores de línguas.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Maria José Coperías. Dealing with Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom. In: SOLER, Eva Alcón; JORDÀ, Maria Pilar Safont (Eds.). **Intercultural Language Use and Language Learning**. Dordrecht: Springer, 2007. p. 59-78.
- BAKER, Will. The cultures of English as a Lingua Franca. **TESOL Quarterly**, v. 43, n. 4, p. 567-592, 2009.
- BATISTA, Marcos dos Reis. A Abordagem (inter)cultural no ensino-aprendizagem de português brasileiro língua estrangeira - análise de uma unidade didática. **Revista Saberes Letras: Linguística, Literatura, Ensino**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2010.
- BLOMMAERT, J. Lookalike language. **English Today**, p. 60-62, 2012.

BYRAM, Michael; FLEMING, Michael (Eds.). **Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers**. Strasbourg: Council of Europe, 2002. Disponível em: <<http://www.lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>>. Acesso em 06/02/17.

CENOZ, Jasone. The Acquisition of Pragmatic Competence and Multilingualism in Foreign Language Contexts. In: SOLER, Eva Alcón; JORDÀ, Maria Pilar Safont (Eds.). **Intercultural Language Use and Language Learning**. Dordrecht: Springer, 2007. p. 123-140.

CHAO, Tzu-Chia. A diary study of university EFL learners' intercultural learning through foreign films. **Language, Culture and Curriculum**, v. 26, n. 3, p. 247-265, 2013.

ČOK, Lucija. Intercultural education in language teaching: applications of some research at the University of Primorska (Slovenia). In: EUNoM Symposium "Language teachers: training for a new paradigm", 2010, Udine. **Anais...** Udine: EUNoM Symposium "Language teachers: training for a new paradigm", 2010. p. 1-11. Disponível em: <http://in3.uoc.edu/opencms_in3/export/sites/in3/webs/projectes/EUNOM_resources/documents/3_COK_ENGLISH.pdf>. Acesso em 25/02/17.

CORBETT, John. **An Intercultural Approach to English Language Teaching**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2003.

GOULART, Daniel de L.; LAGO, Neuda Alves do.; FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte. A questão intercultural no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa: desenvolvendo a sensibilidade intercultural. In: III Congresso Internacional de História da UFG/Jataí, 2012, Jataí. **Anais...** Jataí: III Congresso Internacional de História da UFG/Jataí, 2012. p. 1-6.

GREENALL, Simon. **Reward**. Oxford: Macmillan Heinemann, 1998.

GUMPERZ, John. J. Contextualization and Ideology in Intercultural Communication. In: LUZIO, Aldo Di; GÜNTNER, Susanne; ORLETTI, Franca (Eds.). **Culture in Communication: Analyses of Intercultural Situations**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2001. p. 35-53.

HINNENKAMP, Volker. Constructing Misunderstanding as a Cultural Event. In: LUZIO, Aldo Di; GÜNTNER, Susanne; ORLETTI, Franca (Eds.). **Culture in Communication: Analyses of Intercultural Situations**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2001. p. 211-243.

HO, Si Thang Kiet. Addressing Culture in EFL Classrooms: The Challenge of Shifting from a Traditional to an Intercultural Stance. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, v. 6, n. 1, p. 63-76, 2009.

HOLLIDAY, Adrian; ABOSHIHA, Pamela. The Denial of Ideology in Perceptions of 'Nonnative Speaker' Teachers. **TESOL Quarterly**, v. 43, n. 4, 2009, p.669-689.

JANZEN, Henrique Evaldo. Interculturalidade e o ensino de alemão como língua estrangeira. **Educar em Revista**, v. 20, p. 137-147, 2002.

KACHRU, Yamuna. Cultures, contexts, and interpretability. **World Englishes**, v. 27, n. 3/4, p. 309–318, 2008.

KNOBLAUCH, Hubert. Communication, Contexts and Culture: a communicative constructivist approach to intercultural communication. In: LUZIO, Aldo Di; GÜNTNER, Susanne; ORLETTI, Franca (Eds.). **Culture in Communication: Analyses of Intercultural Situations**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2001. p. 3-33.

KOVALEK, Olena. Aspectos (inter) culturais na análise de atividades de um livro didático de língua inglesa vinculada à proposta de mudanças. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 42, n. 2, p. 783-797, 2013.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. The Cultural Component of Language Teaching. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, v. 1, n. 2, p. 2-10, 1996.

_____. The privilege of the intercultural speaker. In: BYRAM, Michael; FLEMING, Michael (Eds.). **Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 16-31.

_____. **The multilingual subject: what foreign language learners say about their experience and why it matters**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

_____. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**, v. 44, n. 3, p. 354-367, 2011.

_____. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.

LIMA, Paula Renata Almeida. **Discussões e propostas interculturais para as aulas de Espanhol como Língua Estrangeira através da análise de filmes**. 2010. 154 fl. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MAKONI, S Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and Reconstituting Languages. In: _____ (Eds.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Toronto: Multilingual Matters Ltd., 2007. p. 1-41.

MOREIRA, Thami Amarilis Straiotto; FIGUEREDO, Carla Janaína. A Importância do Componente Intercultural na Prática Docente de Línguas Estrangeiras. **Gláuks**, v. 12, n. 1, p. 147-168, 2012.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. Identity, language learning, and social change. **Language Teaching**, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011.

ORENHA-OTTAIANO, Adriane et al. Desenvolvimento de liderança discente por meio de atividades culturais e pedagógicas. In: BRAVERMAN-ALBINI, Andressa; MEDEIROS, Valéria da Silva (Orgs.). **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 245-265.

ORTIZ, Renato. **A diversidade dos sotaques**: o inglês e as ciências sociais. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

PALFREYMAN, David. Introduction: Culture and Learner Autonomy. In: PALFREYMAN, David; SMITH, Richard (Eds.). **Learner Autonomy Across Cultures**: Language Education Perspectives. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2003. p. 1-22. Disponível em: <file:///D:/Meus%20documentos/Downloads/Palfreyman-2003-IntroductionCultureandLearnerAutonomy%20(1).pdf>. Acesso em 26/02/17.

PAVLENKO, Aneta. 'In the world of the tradition, I was unimagined': negotiation of identities in cross-cultural autobiographies. **The International Journal of Bilingualism**, v. 5, n. 3, p. 317-344, 2001.

PAVLENKO, Aneta; NORTON, Bonny. Imagined Communities, Identity, and English Language Teaching. In: CUMMINS, Jim; DAVISON, Chris (Eds.). **International Handbook of English Language Teaching**. New York: Springer, 2007. p. 669-680. Disponível em: <[http://astro.temple.edu/~apavlenk/pdf/Imagined Communities Identity and EnglishLanguage Learning.pdf](http://astro.temple.edu/~apavlenk/pdf/Imagined%20Communities%20Identity%20and%20English%20Language%20Learning.pdf)>. Acesso em 10/02/17.

PEIRCE, Bonny Norton. Social Identity, Investment, and Language Learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

PENNYCOOK, Alastair. The Myth of English as an International Language. In: MAKONI, Sinfrey; PENNYCOOK, Alastair (Eds.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Toronto: Multilingual Matters Ltd., 2007. p. 90-115.

PORCELLATO, Adriana Mendes. A Competência Intercultural nos Livros Didáticos de LEs: uma comparação entre materiais de inglês e de italiano. In: CARVALHO, Gisele de.; ROCHA, Décio; VASCONCELLOS, Zinda (Orgs.). **Linguagem**: teoria, análise e aplicações (7). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras/UERJ. 2013. Disponível em: <http://www.pgletas.uerj.br/linguistica/textos/livro07/LTAA7_livro_completo.pdf>. Acesso em 04/02/17.

REES, Dilys Karen. A interculturalidade e a compreensão da peça *A Glass Menagerie*, de Tennessee Williams. In: REES, Dilys Karen; MELLO, Heloísa Augusta Brito de.; FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte (Orgs.). **Múltiplas Vozes** - Estudos Interculturais, Estudos de Bilinguismo e Estudos da Sala de Aula de Língua Estrangeira. Goiânia: Editora UFG, 2008. p. 12-29.

RISAGER, Karen. Language teaching and the process of European integration. In: BYRAM, Michael; FLEMING, Michael (Eds.). **Language Learning in Intercultural Perspective: approaches through drama and ethnography**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 242-254.

_____. **Language and Culture: Global Flows and Local Complexity**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006.

_____. The Language Teacher Facing Transnationality. EUNoM Symposium “Language teachers: training for a new paradigm”, 2010, Udine. **Anais...** Udine: EUNoM Symposium “Language teachers: training for a new paradigm”, 2010. p. 2-13. Disponível em: <http://in3.uoc.edu/opencms_in3/export/sites/in3/webs/projectes/EUNOM/_resources/documents/Karen_Risager_The_Language_Teacher_Facing_Transnationality_posted.pdf>. Acesso em 04/02/17.

RODRIGUES, Beatriz Gama. Interculturalidade, formação de professores e ensino-aprendizagem de língua inglesa no Piauí. In: BRAVERMAN-ALBINI, Andressa; MEDEIROS, Valéria da Silva (Orgs.). **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 179-191.

SOLER, Eva Alcón; JORDÀ, Maria Pilar Safont (Eds.). **Intercultural Language Use and Language Learning**. Dordrecht: Springer, 2007.

TORTATO, Caroline. **O livro didático público de inglês: uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna do estado do Paraná**. 2010. 137 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.